

# EDUCACIÓN PATRIMONIAL

---

## MIRADAS Y TRAYECTORIAS



## **EDUCACIÓN PATRIMONIAL. MIRADAS Y TRAYECTORIAS**

### **Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio:**

Consuelo Valdés Ch.

### **Subsecretario del Patrimonio Cultural:**

Emilio De la Cerda Errázuriz

### **Estudio a cargo de:**

Daniela Serra Anguita, Jefa Departamento de Estudios, Difusión y Educación Patrimonial, Subsecretaría del Patrimonio Cultural.

Natalie Guerra Araya, Profesional Departamento de Estudios, Difusión y Educación Patrimonial, Subsecretaría del Patrimonio Cultural.

### **Participaron de la Unidad Técnica:**

Irene de la Jara, Encargada Área Educativa, Subdirección de Museos, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Leonardo Mellado, Coordinador de Vínculo con el Medio, Archivo Nacional, Servicio Nacional de Patrimonio Cultural.

Constanza Muñoz, Coordinadora Sección Educación y Fortalecimiento de Capacidades, Subdirección Nacional de Patrimonio Cultural Inmaterial, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Fernanda Venegas, Encargada Área Educativa, Museo de la Educación Gabriela Mistral, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

**Ejecutado por:** Javiera Martínez y Maximiliano Tham.

**Diseño:** Isidora Val, Subsecretaría del Patrimonio Cultural.

© Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021

Recuperado de: [www.cultura.gob.cl/publicaciones/](http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/)

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente.

Julio, 2021

# INDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	5
2.1	Propósitos formativos de la educación patrimonial.....	7
2.2	Caracterización didáctica de la educación patrimonial .....	11
2.3	Modelos didácticos de la educación patrimonial .....	15
2.4	Los espacios para el aprendizaje en torno al patrimonio.....	18
2.5	Tipos de prácticas en educación patrimonial .....	21
2.6	La educación patrimonial en Chile .....	24
3.	SOBRE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: PRINCIPALES ÁMBITOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	28
3.1	Evolución del campo de la educación patrimonial .....	28
3.2	Líneas de investigación sobre educación patrimonial .....	30
3.3	Énfasis temáticos en la investigación en educación patrimonial .....	35
4.	CONCLUSIONES.....	37

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial, entendida como un proceso educativo permanente, sistemático, multidisciplinar y multidireccional, es un ámbito clave para una gestión institucional, social y sostenible del patrimonio cultural. Esto, en la medida que facilita los procesos de activación, interpretación, valoración, conservación, salvaguardia y difusión del patrimonio cultural, tanto en contextos educativos formales como no formales. En este sentido, constituye una herramienta clave para la gestión integral del patrimonio, ya que contribuye a la construcción de identidades culturales, a la pertenencia social y territorial de las personas y comunidades como sujetos de derecho; promoviendo el reconocimiento de las memorias, tradiciones, saberes y resignificaciones; así como el respeto a la diversidad y el vínculo con el entorno<sup>1</sup>.

En nuestro país, el reconocimiento de la educación como una estrategia estatal clave para proteger y difundir el patrimonio tiene una larga trayectoria. Esta idea se desarrolló ampliamente a partir del siglo XX, con la creación del Consejo de Monumentos Nacionales (1925), la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (1929-2018) –actual Servicio Nacional del Patrimonio Cultural– y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2003-2018) –hoy la Subsecretaría de las Culturas y las Artes–. Al alero de esta institucionalidad, y sus respectivas unidades o programas de educación y mediación en ámbitos tan diversos como patrimonio inmaterial, museos, pueblos originarios, monumentos, bibliotecas, archivos, entre otros, se ha reforzado el papel de la educación para difundir y valorar el patrimonio cultural, vinculándolo con las comunidades a nivel nacional, regional y local. La implementación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en el año 2018 (Ley N° 21.045), viene a robustecer este esfuerzo, estableciendo entre sus principios el contribuir al reconocimiento y salvaguardia del patrimonio cultural, promoviendo su conocimiento y acceso, y fomentando la participación de las personas y comunidades en los procesos de memoria colectiva y definición patrimonial.

Considerando la necesidad de avanzar en esta materia, el año 2020 la Subsecretaría del Patrimonio Cultural en conjunto con la Mesa de Educación y Patrimonio, que reúne a las unidades del Ministerio vinculadas a temáticas educativas en patrimonio, realizó el primer **Catastro de Educación Patrimonial en Chile**<sup>2</sup>, el cual presenta un diagnóstico a nivel nacional de las prácticas educativas en patrimonio. En el contexto de este levantamiento, un aspecto fundamental fue el desarrollo de una revisión de bibliografía asociada a la educación patrimonial, con el objetivo de levantar un estado del arte sobre la trayectoria del concepto educación patrimonial y de las principales formulaciones teóricas y metodológicas propuestas a nivel nacional e internacional.

---

<sup>1</sup> “Definiciones y lineamientos sobre educación patrimonial”, Mesa Educación y Patrimonio, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2020.

<sup>2</sup> Subsecretaría del Patrimonio Cultural. *Catastro de Educación Patrimonial*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021. Disponible en [www.cultura.gob.cl/publicaciones/](http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/)

A continuación se presentan los resultados de ese trabajo, con el objetivo de comprender las distintas aproximaciones de la educación patrimonial y su trayectoria en el tiempo. Para ello, se sistematiza un estado del arte del concepto de educación patrimonial, abordando los diversos propósitos formativos que movilizan su implementación, las características y modelos didácticos que le subyacen, los espacios en los que esta se desenvuelve y los tipos de prácticas que la literatura nacional e internacional ha identificado en torno a ella. Además, se aborda una descripción panorámica del campo de estudio de la educación patrimonial que permite entender cómo se ha ido consolidando, despertando gran interés en las últimas décadas. Junto a esto, se describen las principales líneas de investigación en torno a la educación patrimonial, con foco en los casos de Chile, Latinoamérica y España.

Este estudio consideró la revisión de publicaciones que incluyen balances del campo de estudio más amplio del patrimonio cultural, así como las principales convenciones e instrumentos internacionales que se han desarrollado en torno a la temática. Junto a esto, se realizó una búsqueda sistemática de los principales artículos, libros o capítulos vinculados a la educación patrimonial. Para ello se consultaron bases de datos y portales de publicaciones académicas, como ERIC, Google Académico, Academia.edu y Research Gate, velando por la elección de publicaciones con alto impacto en el ámbito académico. Las palabras clave consideradas fueron educación patrimonial, patrimonio y educación, comunicación del patrimonio, enseñanza del patrimonio, didáctica del patrimonio, museografía didáctica, *heritage education*, *heritage learning*. Las referencias bibliográficas de los documentos seleccionados también se usaron como fuente de información para identificar otras publicaciones de este campo de estudio.

Como resultado, se identificaron 211 publicaciones que abordan de manera directa la educación patrimonial. De estas, se identificó el año, el país de publicación, y la principal línea de investigación que aborda. Por otro lado, para el análisis en profundidad de los enfoques teóricos y metodológicos de la educación patrimonial, se seleccionaron 42 de estas publicaciones, resguardando que este sub-conjunto de publicaciones diera cuenta de distintos abordajes disciplinares, marcos conceptuales y contextos regionales.

## 2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La educación patrimonial se ha posicionado como un ámbito clave para una gestión institucional, social y sostenible del patrimonio cultural. Por lo mismo, en los últimos años ha proliferado también como campo disciplinar, abundando las reflexiones y experiencias sobre esta materia. Respecto a la trayectoria de este concepto y su desarrollo como ámbito de acción, la importancia del componente educativo a la hora de pensar el patrimonio y su gestión aparece en la Convención de Unesco sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972), la cual dedica un capítulo especial a la educación (Cap. VI, Art. 27 y 28), y en donde se subraya el papel que juega para estimular en la población el respeto y aprecio por el patrimonio cultural<sup>3</sup>. Posteriores convenciones internacionales han profundizado este vínculo entre educación y patrimonio, ya sea ampliando la comprensión de qué se entiende por educación patrimonial o reforzando su importancia. El año 2005, por ejemplo, la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales reafirmó el rol fundamental que desempeña la educación, dedicando su artículo 10 a la educación y sensibilización de la sociedad<sup>4</sup>.

Además de las convenciones internacionales, la producción intelectual y académica en el contexto nacional e internacional son fuentes de información relevantes a la hora de definir y problematizar qué se entenderá por educación patrimonial. En el trabajo desarrollado por investigadores y educadores es posible identificar pistas sobre qué se entiende por educación patrimonial, sus propósitos formativos, didácticas para el trabajo en torno al patrimonio, y los distintos espacios que permiten contribuir a la formación en este ámbito. Más específicamente, el trabajo de investigadores y educadores en el contexto particular de Chile brinda información relevante para entender la institucionalidad involucrada en la implementación de la educación patrimonial, las dimensiones que comprende la educación patrimonial, qué están entendiendo por educación en patrimonio las comunidades educativas, y cuáles son las prácticas a través de las cuales se está implementando la educación patrimonial en Chile<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Unesco. *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, París 1972.

<sup>4</sup> Unesco. *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, París, 2005, 10.

<sup>5</sup> Ibarra, Macarena, Umberto Bonomo, y Cecilia Ramírez. "El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena", *Polis. Revista Latinoamericana*, Vol. 13, No. 39 (2014): 373-391; Collao, Damaris, María Sánchez, y Olaia Fontal, "El potencial educativo del patrimonio cultural de Valparaíso y su utilización como recurso pedagógico en las aulas de educación básica", *Paideia*, No. 63 (2018): 119-143; Aroca, Carolina y Carolina Maturana, "Ciudad educadora: didáctica del patrimonio cultural de los derechos humanos desde una perspectiva controversial. Orientaciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en el contexto curricular chileno", *Sophia Austral*, No. 23 (2019): 81-105; Ibarra, Macarena, Alejandra Luneke, y Cecilia Ramírez, "Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local", en *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2015*. Santiago: Ediciones UC, 2015.

En cuanto a las nociones de educación patrimonial, investigadores en el contexto anglosajón, español y latinoamericano tienden a coincidir al definirla como aquella experiencia de enseñanza y aprendizaje, donde un objeto o elemento patrimonial es usado como una fuente primaria de información, como un recurso o una fuente para el análisis y para conectar –y acortar la distancia de– la experiencia educativa del presente con el pasado sobre el cual el objeto patrimonial hace referencia<sup>6</sup>. Una formulación general la encontramos también en las palabras de uno de los principales investigadores en la materia en España, José María Cuenca, quien asocia la educación patrimonial a aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje en donde el patrimonio cultural puede ser objetivo, contenido o recurso para los procesos educativos<sup>7</sup>. Un aspecto central en esta definición de educación patrimonial es la importancia que adquiere el bien o elemento patrimonial como recurso que activa y contribuye en el proceso de aprendizaje sobre distintas dimensiones humanas (social, cultural, histórica, ambiental, artística, entre otras). En ese sentido, el patrimonio en distintos espacios educativos se transforma en una fuente de conocimiento y de aprendizaje que favorece el entendimiento sobre ese contexto<sup>8</sup>.

Autores como van Boxtel y colegas enfatizan además la importancia de los bienes patrimoniales no solo como fuentes primarias para el aprendizaje de la cultura y de la historia, sino también como un objeto o elemento capaz de despertar el interés y motivación del estudiantado por el pasado<sup>9</sup>.

En el plano nacional, los autores Ibarra, Bonomo y Ramírez discuten sobre la conceptualización de la educación patrimonial y sus beneficios, argumentando que son tres las áreas donde genera mayor influencia. En primer lugar, en el proceso para que las comunidades aprendan a identificar, reconocer, valorar y proteger aquellos elementos de su historia y cultura que les son valiosos. Segundo, como un espacio para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de formación ciudadana. Y tercero como un medio para el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la identidad vinculada a un territorio particular<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> van Boxtel, Carla, Stephane Klein y Ellen Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*. Amsterdam: Erfgoed Nederland, 2011; MNCPPC, "Heritage Education", en *Historic sites and districts plan*. Maryland: The Maryland-National Capital Park and Planning Commission, 2010; Teixeira, "Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía", *Estudios pedagógicos*, Vol. 32, No. 2 (2006): 133-145; Cuenca, José María, "La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas", en Jesús Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva, 2003, 343-355.

<sup>7</sup> Cuenca, José María, "El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial", *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la Literatura. Educación*, No. 19 (2013): 80.

<sup>8</sup> Montañares, Elizabeth, Carlos Muñoz y Gabriela Leyton, "Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile", *Opción*, año 34, No. 87 (2018), 1370-1390; Mendoza, Raynel y Silvia Baldiris, y Ramón Fabregat, "Framework to heritage education using emerging technologies", *Procedia Computer Science* Vol. 75 (2015): 239-249; García, Zaida, "¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural", *Pasos Revista de turismo y patrimonio cultural* 7, No. 2 (2009): 271-280.

<sup>9</sup> van Boxtel, Klein, y Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*.

<sup>10</sup> Ibarra, Bonomo, y Ramírez, "El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena", 40-41.

Ya sea como fuente primaria para el aprendizaje sobre la cultura y la historia, como medio para la formación de ciudadanía, de identidad local o bien para gatillar procesos de valoración y rescate de lo patrimonial, vemos que el campo de acción de la educación patrimonial se escapa a lo meramente conceptual y aborda dimensiones que apuntan al desarrollo de habilidades y capacidades relevantes para la vida en comunidad. ¿Cuáles son los ámbitos de acción propios de la educación en patrimonio? ¿qué dice la literatura sobre sus principales propósitos formativos? En la siguiente sección se sintetizan algunos de los principales ejes de discusión en torno a los ejes formativos de la educación patrimonial.

## 2.1 Propósitos formativos de la educación patrimonial

La literatura sobre el tema subraya que existen diversos propósitos formativos vinculados a la educación patrimonial. Así, se podría definir como el nivel más elemental de dichos propósitos la difusión de conocimientos y el desarrollo de comprensión sobre elementos u objetos patrimoniales que están siendo usados para el aprendizaje de la cultura, el arte, la historia, el medioambiente, entre otros ámbitos del patrimonio<sup>11</sup>. A través de la interacción pedagógica con estos elementos patrimoniales, las distintas audiencias comprenden cuáles son los bienes, ritos, saberes, prácticas, espacios (entre otros elementos) que una sociedad determinada ha decidido conservar y transferir a nuevas generaciones<sup>12</sup>.

De acuerdo con la visión de algunos autores, la educación patrimonial requiere, además de la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos, el desarrollo de una valoración de aquellos aspectos de la cultura o identidad sobre los cuales los objetos o elementos patrimoniales están informando<sup>13</sup>. En ese sentido, el trabajo con elementos patrimoniales debe contribuir a concientizar respecto del valor que dichos objetos o elementos han ido adquiriendo para una sociedad en particular en un momento determinado.

---

<sup>11</sup> García, Silvia Lilian Amaral, y José Olivar, "La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación", *Estudios pedagógicos*, Vol. 43, No. 4 (2017): 91–113; Arévalo, Hilda, "Representaciones sociales de los profesores de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial", en Fontal, Olaia, Alex Ibáñez Etxeberria, y Lorenzo Martín (ed.), *Reflexiones desde las experiencias: Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, Madrid: IPCE/OEPE, 2014, 1121–36; García, "¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural".

<sup>12</sup> Fontal, Olaia y Alex Ibáñez-Etxeberria, "La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto", *Revista de educación*, 375 (2017): 184–214.

<sup>13</sup> García, Amaral, y Olivar, "La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación"; Arévalo, "Representaciones sociales de los profesores de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial"; MNCPPC, "Heritage Education"; García, "¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural"; Ballesteros, Ernesto (et al.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha 2003.



Desde una aproximación un tanto diferente, el trabajo de Fontal y Marín-Cepeda enfatiza la importancia de intencionar en el proceso educativo la relación entre las personas y el bien o elemento patrimonial. No son los objetos o elementos patrimoniales los que portan un valor *per se*, sino que es el proceso de descubrimiento e interacción de las personas con estos elementos, el que permite dotar de valor y significado a aquellos elementos materiales o inmateriales que han sido designados como patrimonio<sup>14</sup>. Esta conexión emocional del sujeto con el patrimonio en el proceso de enseñanza es también mencionada por otros autores como un elemento central para sensibilizar y generar una experiencia educativa significativa en torno a lo patrimonial<sup>15</sup>.

En otra línea, se argumenta que el espacio formativo en torno a lo patrimonial debe, además de promover la valoración de los elementos patrimoniales, generar oportunidades para una reflexión crítica en torno a las razones y contextos que llevaron a una sociedad a conservar y preservar ciertos objetos o elementos por sobre otros. En ese sentido, la educación patrimonial se caracterizaría por combinar el desarrollo de actitudes, valores y acciones de compromiso con el patrimonio, y a la vez promover una reflexión crítica sobre la preservación de ciertos elementos culturales e históricos<sup>16</sup>.

En la visión de distintos autores, tanto en el contexto nacional como internacional, la educación patrimonial contribuye a otro propósito formativo relativo al desarrollo de capacidades para ejercer una ciudadanía responsable de la protección y conservación del patrimonio<sup>17</sup>. Esta visión enfatiza la importancia de generar experiencias educativas donde se promueve una ciudadanía activa y comprometida con la preservación y transferencia del patrimonio<sup>18</sup>.

Bajo esta perspectiva, promover el desarrollo de saberes en torno al patrimonio es importante, ya que se espera que las audiencias sigan una trayectoria del tipo “conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para cuidar, cuidar para conservar,

---

<sup>14</sup> Fontal, Olaia y Sofía Marín-Cepeda, “El Observatorio de Educación Patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional”, en M. Alcántara, M. García, y F. Sánchez (ed.), *Arte y Patrimonio Cultural: Memoria del 56 Congreso Internacional de Americanistas*, Vol. 3, (2018): 483–500.

<sup>15</sup> García, Amaral, y Olivar, “La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación”; van Boxel, Carla, Maria Grever, y Stephan Klein, “The Appeal of Heritage in Education”, en *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. Vol. 27. Nueva York: Berghahn Books, 2016.

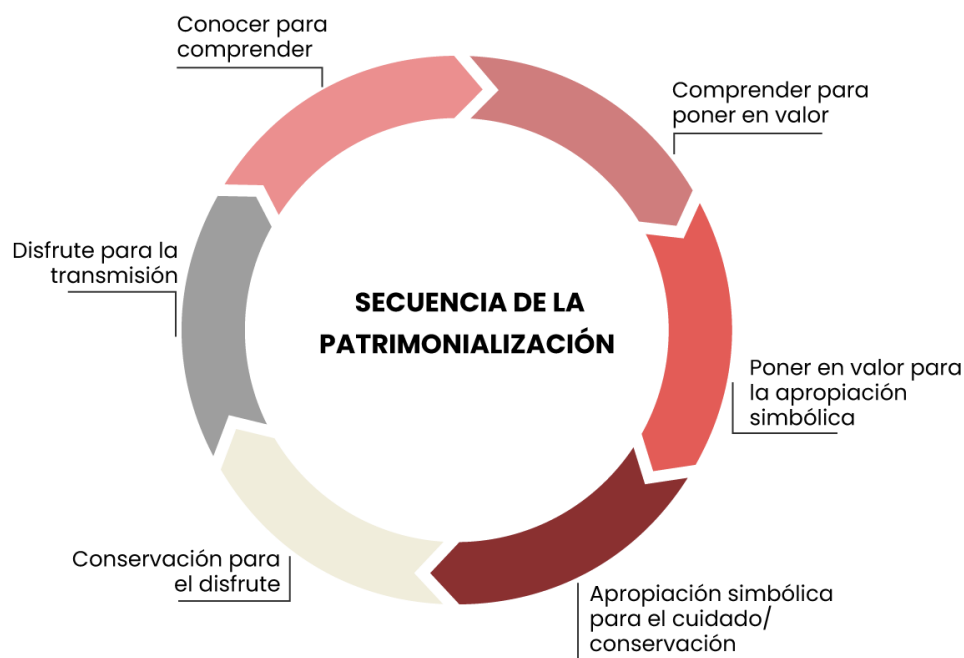
<sup>16</sup> van Boxel, Klein, y Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*.

<sup>17</sup> García y Olivar, “La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación”; Potočnik, Robert, “Effective approaches to heritage education: Raising awareness through fine art practice”, *International Journal of Education Through Art* 13, No. 3 (2017): 285–294; Mendoza, Baldiris, y Fabregat, “Framework to heritage education using emerging technologies”; Ibarra, Bonomo, y Ramírez, “El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena”; Prats, Joaquim, “Patrimonio y educación cívica”, *Her&Mus. Heritage & Museography*, No. 15 (2014): 5–6; Ballesteros (et al.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*.

<sup>18</sup> García, “¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural”.

conservar para transmitir<sup>19</sup>. De este modo, el estudiantado y la población en general pueden involucrarse forma social y emocional con su entorno patrimonial<sup>20</sup>. En este paradigma se entiende la educación patrimonial como el motor que acciona la cadena de sensibilización, contribuyendo a que la sociedad valore los elementos culturales y a que estos pasen a formar parte de un patrimonio que desearán cuidar, disfrutar y transmitir.

Figura 1. Secuencia del proceso de patrimonialización.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fontal (2016).

Tal como establecen Fontal<sup>21</sup> y otros autores, la labor de la educación patrimonial no se agota en la generación de conocimiento, comprensión, valoración y acción en torno al patrimonio. Este proceso de aprendizaje y familiarización con lo patrimonial, tendería o debiera contribuir al desarrollo de una identidad local y de un sentido de pertenencia a un territorio y a una comunidad en particular<sup>22</sup>. Respecto de esta conexión entre sentido de pertenencia y patrimonio, Teixeira señala:

<sup>19</sup> Fontal, Olaia. "El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 28, Nº 1 (2016), 113.

<sup>20</sup> Joan Santacana y T. Martínez, "El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica", *Arbor*, Vol. 194, No. 788, (2018): 1-9.

<sup>21</sup> Fontal, "El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria".

<sup>22</sup> Martín, Myriam y José María Cuenca, "Educomunicación del patrimonio", *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33, No. 1 (2015): 33-54; Arévalo, "Representaciones sociales de los profesores de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial"; Teixeira, "Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía".

“Creo que la Educación Patrimonial, como práctica pedagógica, permite al estudiante percibir su dimensión histórica, fortaleciendo su compromiso con la sociedad (...) Percibir su dimensión histórica, conocer para admirar, tomar conciencia, comprometerse, esto es lo que permitirá a los estudiantes alcanzar la ciudadanía<sup>23</sup>.

De manera complementaria, en el contexto de una sociedad altamente globalizada que favorece el intercambio cultural, algunos trabajos recientes enfatizan que la educación patrimonial no solo debiera contribuir en la construcción de una identidad local, sino que además cumple un rol en la promoción de identidades heterogéneas y múltiples<sup>24</sup> y en el desarrollo de habilidades como la empatía y el respeto de la interculturalidad<sup>25</sup>, de manera de propiciar lo que ha sido denominado por Cuenca “solidaridad cultural” y con ello promover una ciudadanía socioculturalmente comprometida<sup>26</sup>.

En ese sentido, quienes trabajan en la formación en torno a lo patrimonial no solo tienen el desafío de propiciar espacios de aprendizaje que favorezcan la valoración de lo local, sino que también promover un respeto y apreciación por la contribución que han hecho grupos minoritarios dentro de la población<sup>27</sup> o bien mostrar desde distintas perspectivas cómo ciertos hechos históricos afectan a distintas comunidades de manera diferente<sup>28</sup>.

Generar instancias de educación patrimonial en sociedades diversas, que reconozcan el patrimonio cultural de distintas comunidades o grupos, puede ayudar el encuentro entre personas de distintas culturas, ya que favorece el diálogo intercultural, reduce prejuicios culturales y puede aumentar el respeto mutuo por otras formas de vida<sup>29</sup>. El investigador británico Tim Copeland ha llamado a este enfoque educación patrimonial horizontal, ya que promueve que estudiantes de distintos países, grupos o comunidades analicen sus patrimonios culturales, rastreando no sólo diferencias, sino también semejanzas y elementos en común<sup>30</sup>.

---

<sup>23</sup> Teixeira, “Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía”, 8.

<sup>24</sup> Seixas, Peter, “Are Heritage Education and Historical Thinking Compatible?”, en van Boxtel, Grever, y Klein (ed.), *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*, vol. 27– Nueva York: Berghahn Books, 2016.

<sup>25</sup> Nikolić, Aleksandra, Kati Nurmi y Mariola Andonegui, *Manual for cultural heritage education*. Urban Development Centre (UDC), Association for Cultural Heritage Education in Finland (AHEF) and Fundación San Millán de la Cogolla (FSMC): 2019.

<sup>26</sup> Cuenca, José María, Sebastián Molina, y Myriam J Martín, “Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España”, *Arbor* 194, No. 788 (2018): 447.

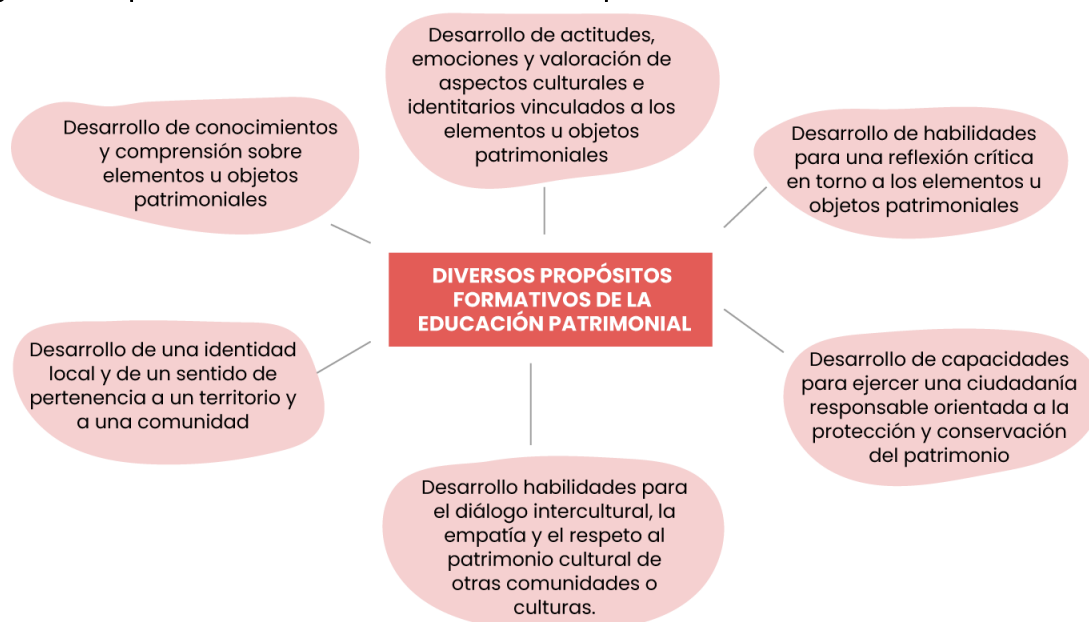
<sup>27</sup> Prats, “Patrimonio y educación cívica”.

<sup>28</sup> van Boxtel, Klein, y Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*.

<sup>29</sup> Nikolić, Nurmi y Andonegui, *Manual for cultural heritage education*.

<sup>30</sup> Tim Copeland, “Heritage Education In Europe”, en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.

Figura 2. Propósitos formativos de la educación patrimonial.



Fuente: Elaboración propia

## 2.2 Caracterización didáctica de la educación patrimonial

Mapear en el trabajo de personas investigadoras y educadoras los distintos énfasis que puede tener la educación patrimonial es un primer paso para aproximarnos a la didáctica de lo patrimonial. Los propósitos formativos son centrales para el diseño e implementación de prácticas educativas en torno a lo patrimonial. Una experiencia educativa que busca, por ejemplo, aportar al reconocimiento y valoración del patrimonio inmaterial local requerirá el desarrollo de una metodología específica y distinta a la estrategia requerida cuando el propósito que se persigue es el desarrollo de acciones de preservación del medioambiente.

La literatura latinoamericana y europea revisada permite identificar al menos dos principios que estarían en las bases didácticas de la educación patrimonial:

- 1) Su carácter multidisciplinar<sup>31</sup>
- 2) La promoción de espacios de aprendizaje activo y centrados en las audiencias

En cuanto a su carácter multidisciplinar, la diversidad de elementos que pueden formar parte de lo patrimonial –medioambiente, arquitectura, elementos históricos, el arte, prácticas y objetos culturales, entre otros– requiere necesariamente traspasar las barreras disciplinares y comprometer el trabajo de distintas disciplinas en la promoción,

<sup>31</sup> van Boxtel, Klein, y Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*.

difusión y preservación del patrimonio<sup>32</sup>. Tal como argumenta Teixeira, la educación patrimonial fomenta la integración de distintos tipos de conocimientos que van más allá del aprendizaje sobre el pasado<sup>33</sup>.

Es así como vemos que prácticas educativas en patrimonio estudiadas en el contexto latinoamericano y europeo abordan dimensiones tan diversas como el desarrollo de capacidades para la comprensión de la historia y de distintas formas de organización societal; el pensamiento crítico respecto de la historia y su contexto actual; la exploración de preguntas filosóficas a partir de objetos patrimoniales; el fortalecimiento de la comprensión y respeto por la diversidad cultural; el respeto de la biodiversidad; la comprensión de la evolución histórica de los espacios urbanos, entre otros<sup>34</sup>.

Ponencias en congresos desarrollados en Europa dan cuenta de la integración de estos distintos énfasis disciplinares en prácticas educativas vinculadas a lo patrimonial. En España, por ejemplo, encontramos trabajos en terreno a la ciudad de Toledo que plantean como objetivo el análisis de elementos históricos, arquitectónicos, geográficos y artísticos de la ciudad<sup>35</sup>. Una tendencia similar se observa en el trabajo que desarrollan museos en el contexto latinoamericano al abordar elementos u objetos patrimoniales desde una perspectiva multidisciplinar. Por ejemplo, la experiencia del Museo Afro-Brasil es otro ejemplo de este énfasis multidisciplinar, donde a través de la exploración de la historia, de la producción cultural y artística, y de la religiosidad Afro-brasilera se intenta visibilizar el aporte de la comunidad afrodescendiente en la construcción de la identidad y la cultura brasilera<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Trabajo, Mónica y Jose Mría Cuenca López, "La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria", *PULSO. Revista de Educación*, No. 40 (2017): 159–174; Estepa, Cuenca, y Ferreras, "Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en la Educación Patrimonial"; van Bortel, Klein, y Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*; Hunter, Kathleen, "Heritage Education: What's Going On Out There?". Washington, DC: National Trust for Historic Preservation, 1992.

<sup>33</sup> Teixeira, "Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía".

<sup>34</sup> José Monteagudo, Pedro Miralles, y Nicolás Martínez, "La formación ciudadana a través de las salidas didácticas para visitar el patrimonio cultural. Un estudio empírico en la región de Murcia", en Ávila, Rosa Ma, Beatrice Borghi, y Ivo Mattozzi (ed.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Actas del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bologna: PÀTRON Editore, 2009; van Bortel, Klein, y Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*; Pumarola, Jordi, "Explorando las posibilidades de la didáctica de la filosofía en el campo de la educación patrimonial: el espacio museístico como entorno educador para la filosofía", *Quaderns de Filosofia* IV, No. 1 (2017): 143–58; Cambil, María Encarnación, María Luisa Hernández y Andrés Palma, "El patrimonio histórico-artístico como herramienta didáctica para la educación de la ciudadanía", en Ávila, Rosa Ma, Beatrice Borghi, y Ivo Mattozzi (ed.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Actas del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bologna: PÀTRON Editore, 2009; Cuenca, "La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas".

<sup>35</sup> Mateo, María Rosa, "El viaje como pretexto para interrogar al paisaje en la enseñanza universitaria. Reflexiones sobre la educación patrimonial", en Fontal, Olaia, Alex Ibáñez Etxeberria, y Lorenzo Martín (ed.), *Reflexiones desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial, Madrid: IPCE/OEPE, 2014, 201.

<sup>36</sup> Pereira de Matos, Isla, "Museo Afro-Brasil: acción educativa e inclusión social", en Dirección De Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) (ed.), *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*. Santiago: DIBAM-CECA-CHILE, 2014.

Un segundo aspecto ampliamente discutido en la literatura dice la relación con el tipo de actividades y el rol que se espera de la audiencia en ellas. Al respecto, distintos autores y convenciones internacionales subrayan la importancia de que las experiencias de aprendizaje vinculadas al patrimonio tengan un carácter activo e interactivo y centrado en los aprendices<sup>37</sup>.

Espacios como el del museo posee distintas condiciones que pueden promover o potenciar un proceso de aprendizaje más activo. Interacciones personales y directas con objetos o elementos para el aprendizaje, la coexistencia de distintas fuentes de información, la movilidad física en el espacio en el contexto de un recorrido, la extracción de significados a partir de los bienes patrimoniales, el componente dialógico que puede potenciarse cuando una actividad es realizada en grupo, son algunos de las dimensiones de la experiencia educativa en un museo que pueden favorecer una exploración más interactiva de la educación patrimonial<sup>38</sup>.

Investigaciones tanto en Latinoamérica como en otras latitudes permiten visibilizar la importancia en el uso de metodologías activas, que promueve la exploración, y que ponen al centro del proceso de aprendizaje a los sujetos a quienes se dirigen las acciones educativas. El estudio de Wallace-Casey en Canadá, por ejemplo, concluye que la experiencia educativa fue significativa para una parte importante del estudiantado, en tanto les permite interactuar con el espacio físico del museo, explorar y descubrir las narrativas desde su curiosidad, permitiendo romper con el rol pasivo durante el aprendizaje<sup>39</sup>.

No solo los museos favorecen el desarrollo de metodologías más activas en proceso de enseñanza en torno al patrimonio. En el espacio urbano también se puede promover el desarrollo de propuestas didácticas activas. Un ejemplo lo encontramos en la experiencia denominada “Tras la muralla perdida”, en la que se combinaban un recorrido por los restos de las fortificaciones coloniales de Montevideo, con un taller musical en donde los participantes debían desarrollar una décima poético-musical basada en la experiencia del recorrido<sup>40</sup>. A partir de esta experiencia, los y las estudiantes reconocieron un alto grado de valoración al contar con un espacio de aprendizaje experiencial que las actividades tradicionales en la sala de clases.

Considerando que lo patrimonial comprende diversas áreas del conocimiento y que invita al desarrollo de experiencias de aprendizaje activas, es que varios autores coinciden al señalar que la educación en este ámbito puede ser un espacio privilegiado

---

<sup>37</sup> Mendoza, Baldiris, y Fabregat, “Framework to heritage education using emerging technologies”; Hunter, “Heritage Education: What’s Going On Out There?”

<sup>38</sup> Wallace-Casey, Cynthia, “Thinking historically in community history museums: A case study in contextual learning”, *Loisir et Société/Society and Leisure*, Vol. 39, No. 3 (2016): 371–395.

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> Careaga, Adriana, “El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes: Un punto de partida para la educación patrimonial”, *Cuadernos de Investigación Educativa* 6, No. 2 (2015): 51–70.

para el trabajo sobre problemáticas sociales. Utilizando como principal recurso el estudio del patrimonio cultural, urbano, natural, entre otros, es que quienes participan en el aprendizaje pueden abordar las necesidades que enfrentan las sociedades y que amenazan distintas formas de patrimonio, así como reflexionar críticamente sobre soluciones a dichas problemáticas<sup>41</sup>. La vinculación de patrimonio con problemáticas sociales actuales es uno de los elementos centrales en lo que Cuenca define como “socialización del patrimonio”, donde se buscaría que las experiencias educativas en torno a lo patrimonial tengan un sentido práctico y crítico, conectándolo con problemas sociales<sup>42</sup>.

Más allá de los principios didácticos que debieran orientar la educación patrimonial y de la evidencia que nos aportan estas experiencias concretas, diversos estudios y diagnósticos de la implementación de la educación patrimonial dan cuenta de una realidad distinta donde aún persisten prácticas y didácticas de enseñanza más tradicionales y menos centradas en las audiencias<sup>43</sup>.

El estudio “La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos: una investigación sobre el profesorado y alumnado de ciencias sociales” desarrollado en España y con foco en las percepciones de profesores y estudiantes, da cuenta que si bien para docentes el patrimonio es constituido por variadas dimensiones (naturaleza, lo histórico, cultural, social, artístico), en el caso de los estudiantes predomina una visión donde lo patrimonial se asocia principalmente a lo histórico, artístico y natural. En las percepciones de ambos grupos, sin embargo, se encuentra ausente el componente más simbólico o identitario del patrimonio<sup>44</sup>. Similar a estos hallazgos, el análisis de iniciativas en educación patrimonial conducido por Martín y Cuenca da cuenta que en la educación patrimonial en el contexto escolar prima una noción más histórica del patrimonio, siendo solo los primeros niveles de enseñanza el espacio donde se trabajan otras dimensiones, como la cultural y simbólica<sup>45</sup>.

En cuanto a la enseñanza del patrimonio, el estudio de Lucas da cuenta que las clases de ciencias sociales son el espacio educativo donde más recurrentemente se aborda lo patrimonial, y que las actividades tienen como foco la acumulación de conocimiento o de información en torno al patrimonio desde una perspectiva histórica<sup>46</sup>. En una línea similar, el trabajo de Martín y Cuenca da cuenta de la ausencia de un trabajo más

---

<sup>41</sup> Lucas, Laura, “La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos”, en Fontal, Olaia, Alex Ibáñez Etxeberria, y Lorenzo Martín (ed.), *Reflexiones desde las experiencias: Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, Madrid: IPCE/OEPE, 2014, 211-22; Cuenca, “La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas”; Ballesteros (et al.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*; Hunter, “Heritage Education: What’s Going On Out There?”

<sup>42</sup> Cuenca, “El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial”.

<sup>43</sup> Martín y Cuenca, “Educomunicación del patrimonio”; Lucas, “La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos”.

<sup>44</sup> Lucas, “La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos”.

<sup>45</sup> Martín y Cuenca, “Educomunicación del patrimonio”.

<sup>46</sup> Lucas, “La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos”.

multidisciplinar en torno a lo patrimonial y de una organización de la enseñanza más tradicional y academicista, centrada en el traspaso de contenidos<sup>47</sup>.

Por otro lado, y teniendo en consideración la educación patrimonial que ocurre en otros espacios, tales como museos o en el entorno urbano, la evidencia coincide con los hallazgos presentados hasta aquí, dando cuenta de un trabajo más centrado en la transmisión de conocimientos de corte histórico-artístico, con didácticas donde prima la comunicación más unidireccional y desde una disciplina, más que integrando distintas formas de conocimiento<sup>48</sup>.

Según ilustran algunas publicaciones, una excepción al trabajo tradicional y academicista en la educación en museos, son aquellos espacios orientados al trabajo en torno a las ciencias naturales. El mismo estudio de Martín y Cuenca da cuenta que los museos de corte científico son espacios en los que es posible encontrar más elementos de innovación en la didáctica patrimonial, incorporando oportunidades para la manipulación de objetos, para el aprendizaje a través de la interacción, entre otros<sup>49</sup>.

Experiencias concretas de educación patrimonial en Chile también permiten evidenciar el componente innovador en el ámbito del patrimonio natural y científico. La exhibición itinerante “Entremareas” de la DIBAM buscaba difundir conocimiento y sensibilizar sobre la diversidad de seres vivos habitando en la costa chilena. Para ello, la exhibición fue diseñada considerando una multiplicidad de recursos (textos, videos, áreas táctiles, juegos, entre otros) con el objetivo de facilitar la interacción y exploración autónoma y así estimular el interés de las audiencias durante el aprendizaje<sup>50</sup>.

## 2.3 Modelos didácticos de la educación patrimonial

La diversidad de propósitos formativos que persigue la educación patrimonial, así como los principios que caracterizan su didáctica, han favorecido que distintos autores desarrollen modelos teóricos para entender los distintos énfasis que las experiencias educativas patrimoniales pueden tener.

Una primera formulación en esa dirección, la encontramos en los trabajos de Cuenca, quien señala que es posible distinguir las didácticas patrimoniales de acuerdo con el concepto de patrimonio que predominan en el diseño de las prácticas educativas. Es

---

<sup>47</sup> Martín y Cuenca, “Educomunicación del patrimonio”.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> Infante, Cecilia, “Entremareas: construcción didáctica de una exposición itinerante”, en Dirección De Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) (ed.), *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*. Santiago: DIBAM-CECA-CHILE, 2014.



posible así plantear una “hipótesis de progresión de conceptos relevantes” desde formulaciones más simples y acríicas, hasta niveles más complejos de comprensión<sup>51</sup>.

**Figura 3. Clasificación de prácticas en educación patrimonial según la noción de patrimonio prevalente**

<b>Perspectiva fetichista</b> Es el nivel más bajo de reflexión con respecto al elemento patrimonial. Existe en su concepción un componente irreflexivo, llegando a la adoración.	<b>Perspectiva excepcionalista</b> Los elementos patrimoniales son concebidos como tales en función de su escasez y extrañeza.	<b>Perspectiva monumentalista</b> Analiza por primera vez las características propias de los objetos para considerarlos dentro de la concepción de patrimonio.
<b>Perspectiva esteticista</b> El análisis de los valores artísticos y creativos determinan al objeto patrimonial.	<b>Perspectiva histórica</b> El criterio básico para determinar si un elemento forma parte del patrimonio es su antigüedad y los análisis se basan en la comparación entre unos periodos y otros.	<b>Perspectiva simbólico-identitaria</b> El elemento patrimonial se concibe como símbolo cultural que da lugar a un sistema de representaciones identitarias de las sociedades.

Fuente: Adaptado a partir de Cuenca (2003)

Domingo, Fontal y Ballesteros proponen una forma alternativa de clasificar las prácticas educativas vinculadas a lo patrimonial en España. Dichos autores señalan que, dependiendo cómo se combinan los términos “educación” y “patrimonio”, es posible identificar matices y énfasis a la hora de caracterizar las prácticas educativas. En la figura 4 se puede observar un esquema con estas diferentes aproximaciones teóricas.

<sup>51</sup> Cuenca, José María, “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, No. 2 (2003): 37–45.

Figura 4. Enfoques teóricos que combinan “educación” y “patrimonio” con diferentes énfasis.

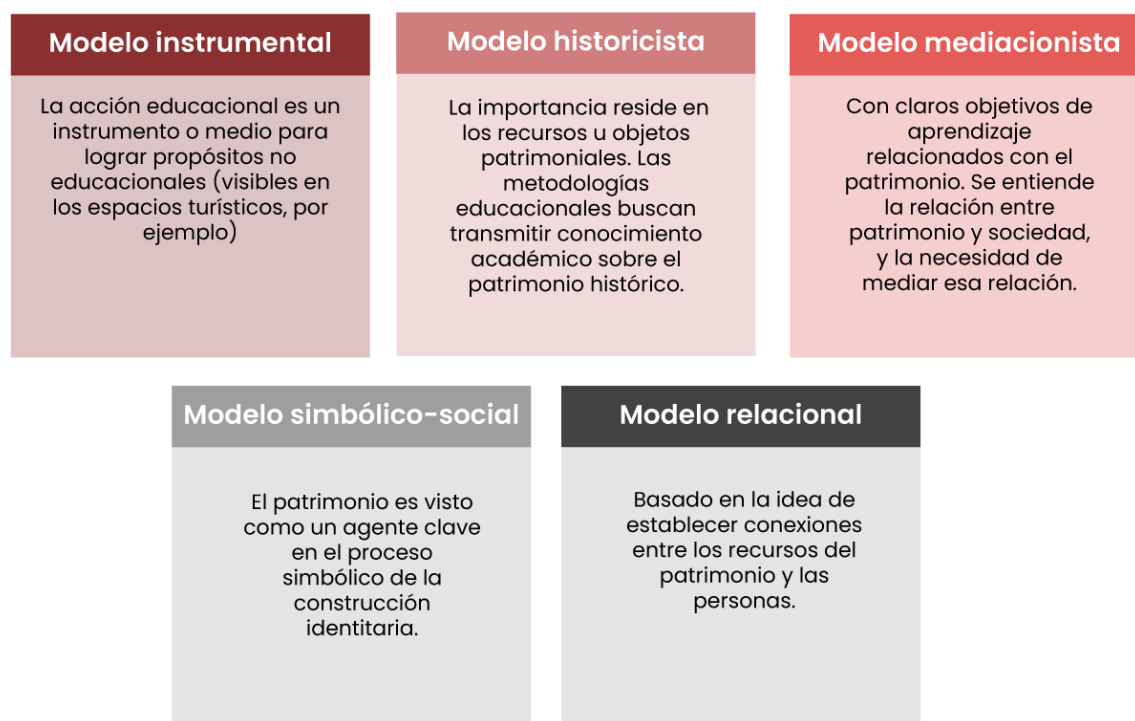


Fuente: Adaptado a partir de Domingo, Fontal, y Ballesteros (2013, 13).

Posteriormente, Fontal e Ibáñez-Etxeberría han extendido esta clasificación, para hablar de modelos teóricos de educación patrimonial, dependiendo los énfasis de las acciones educativas. Se señala que estos modelos, si bien pueden ser paralelos y subyacentes a las prácticas educativas actuales, es posible pensarlos como una progresión cronológica que va desde comprensiones más restringidas a otras más holísticas<sup>52</sup>. En la figura 5 se describe brevemente cada uno de estos modelos.

<sup>52</sup> Fontal y Ibáñez-Etxeberría, “La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto”.

Figura 5. Modelos de educación patrimonial.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fontal e Ibáñez-Etxeberría (2017, 188).

## 2.4 Los espacios para el aprendizaje en torno al patrimonio

Tal como se ha discutido hasta ahora, la educación patrimonial puede ser caracterizada a partir de los propósitos formativos a los que contribuye y sus características didácticas. Otro aspecto clave tiene que ver con el espacio en el que ocurren dichos procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como se puede distinguir entre educación patrimonial en contextos formales, no formales e informales.

La educación patrimonial se desarrolla en contextos formales cuando se incluyen elementos u objetos patrimoniales como contenido o recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los jardines, escuelas, institutos o universidades. En algunos países este tipo de educación es parte explícita del currículo prescrito<sup>53</sup>, ya sea como eje de alguna asignatura particular o -cada vez más frecuentemente- como contenido transversal que puede ser abordado desde distintas disciplinas o áreas del conocimiento<sup>54</sup>. La importancia de abordar la educación patrimonial desde el sistema educativo formal, señala García, radica en valor que estos espacios tienen para el desarrollo de una identidad y cultura desde temprana edad.

<sup>53</sup> Estepa, Jesús (et al.), "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas", *Revista de Educación*, Vol. 335, (2011): 573-589.

<sup>54</sup> van Boxtel, Grever, y Klein, "The Appeal of Heritage in Education", 201.

Considerando que uno de los propósitos de la educación patrimonial se vincula a al desarrollo de sentido de pertenencia a un territorio, esto convierte al espacio educativo formal en un lugar privilegiado para promover conocimientos y valoración de distintas formas de patrimonio<sup>55</sup>.

Dada la fuerte conexión de la educación patrimonial con el entorno cultural, urbano y natural que se habita, y teniendo en consideración que este tipo de educación no sólo busca desarrollar conocimientos y actitudes en niños y jóvenes, sino que tiene un alcance más amplio en términos de las audiencias a las cuales se dirige, es que otros espacios educativos más allá de la sala de clases adquieren relevancia en la educación en torno a lo patrimonial.

Es así como es posible encontrar iniciativas de educación patrimonial en distintos contextos no formales, tales como museos, programas municipales, organizaciones comunitarias o de la sociedad civil<sup>56</sup>. Dentro del ámbito no formal, hoy también se encuentra el uso de estrategias digitales que usan *apps* como soporte de estrategias de enseñanza<sup>57</sup>. En espacios no formales, la educación patrimonial debiera contribuir a generar un diálogo entre los y las aprendices y quienes están encargados de la difusión y enseñanza sobre el patrimonio<sup>58</sup>. Tal como se mencionó anteriormente, el espacio del museo puede favorecer el desarrollo de una enseñanza más activa, donde las audiencias se involucren en el aprendizaje sobre el patrimonio a través de distintos recursos sensoriales, a través del diálogo y la interacción con otros<sup>59</sup>.

Tanto la experiencia nacional como internacional muestra que espacios no formales, como museos y el entorno urbano, pueden ser un gran aporte a la hora de despertar el interés de las comunidades por el aprendizaje sobre lo patrimonial. Un estudio desarrollado en Holanda, por ejemplo, da cuenta que el aprendizaje en el contexto del museo despierta alto grado de interés por el aprendizaje entre el estudiantado<sup>60</sup>. De igual manera, una investigación conducida en el Museo Histórico Nacional en Chile muestra que los y las estudiantes que realizan recorridos guiados en el contexto museístico,

---

<sup>55</sup> García, "¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural".

<sup>56</sup> José Martín, Miriam, *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva, 2012; Antonaci, Alessandra, Michela Ott, y Francesca Pozzi, "Virtual museums, cultural heritage education and 21st century skills", *Learning & Teaching with Media & Technology* 185 (2013): 185-195.

<sup>57</sup> Ott, Michela y Francesca Pozzi, "Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT", *Computers in Human Behavior*, Vol. 27, No. 4 (2011): 1365-1371; Gillate Iratxe (et al.), "Características y dimensión educativa en apps de educación patrimonial: Análisis a partir del método OEPE", *Estudios pedagógicos*, Vol. 43, No. 4 (2017): 115-36.

<sup>58</sup> García, "¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural".

<sup>59</sup> Wallace-Casey, "Thinking historically in community history museums: A case study in contextual learning".

<sup>60</sup> van Boxtel, Klein, y Snoep, *Heritage education: Challenges in dealing with the past*.

valoran y se sienten más motivados con los elementos didácticos de ese espacio, pues tienen la posibilidad de interactuar directamente con los objetos<sup>61</sup>.

Las salidas pedagógicas al espacio urbano o natural también pueden ser experiencias educativas que aporten al desarrollo de aprendizajes en torno a lo patrimonial. Tal como argumenta Mateo, este tipo de actividades estimula “capacidades de observación, descripción y expresión gráfica, propicia la experimentación sobre el terreno, la comprobación de hipótesis que se han formulado en el aula y la comparación con fenómenos que se han estudiado”<sup>62</sup>. En una línea similar, en su investigación sobre salidas pedagógicas, Monteagudo y colegas sostienen que estas experiencias educativas favorecen el aprendizaje sobre el patrimonio a través de la observación y de la interacción directa con el entorno<sup>63</sup>.

La familia y comunidades, los medios de comunicación, las redes sociales, la producción audiovisual, entre otros, constituye lo que ha sido denominado por Cuenca como el espacio informal de aprendizaje de lo patrimonial, donde sin una intencionalidad educativa directa, las personas aprenden y se informan constantemente sobre elementos u objetos patrimoniales. Este ámbito de la educación patrimonial ha sido menos investigado que los otros dos y se ha identificado como una línea analítica pendiente. En esa dirección, se ha señalado que la comunicación de contenidos patrimoniales a la sociedad (a través de documentales, sitios webs, o películas) requiere de una mayor atención, dando espacio en futuros estudios a la exploración de los elementos didácticos involucrados, tales como objetivos, recursos empleados, contenidos o estrategias, así como al impacto que puedan tener dichas iniciativas para sensibilizar a la población en temáticas patrimoniales<sup>64</sup>.

La investigación también entrega pistas sobre la riqueza del aprendizaje en torno a lo patrimonial cuando las prácticas educativas logran romper con las fronteras entre los distintos espacios y se diseñan experiencias educativas que contemplan aprendizajes dentro y fuera del aula. El mismo estudio desarrollado en el Museo de Historia Nacional, por ejemplo, da cuenta que la experiencia de aprendizaje en el museo fue más significativa y motivante en aquellos estudiantes que contaron con algún tipo de actividad previa o preparación en sus escuelas<sup>65</sup>.

---

<sup>61</sup> Elmúdesi, Bárbara y Daniela Marsal, “Pequeñas grandes experiencias: investigando las visitas guiadas de niños y niñas en el museo histórico nacional”, en Dirección De Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) (ed.), *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*. Santiago: DIBAM-CECA-CHILE, 2014.

<sup>62</sup> Mateo, “El viaje como pretexto para interrogar al paisaje en la enseñanza universitaria. Reflexiones sobre la educación patrimonial”, 243.

<sup>63</sup> Monteagudo, Miralles, y Martínez, “La formación ciudadana a través de las salidas didácticas para visitar el patrimonio cultural. Un estudio empírico en la región de Murcia”.

<sup>64</sup> Cuenca, “La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas”.

<sup>65</sup> Elmúdesi y Marsal, “Pequeñas grandes experiencias: investigando las visitas guiadas de niños y niñas en el museo histórico nacional”.

En la misma línea, un estudio en Canadá realizó seguimiento a una experiencia educativa que integraba actividades en la sala de clases y cuatro visitas a un museo. Los hallazgos de esta investigación dan cuenta que la combinación del espacio formal y no formal permite desarrollar un proceso de aprendizaje complejo, donde el trabajo en el aula permite orientar el recorrido por el espacio museístico y favorece que los y las estudiantes habiten este espacio de manera más activa, recolectando información específica y corroborando fuentes para el desarrollo de sus proyectos<sup>66</sup>.

## 2.5 Tipos de prácticas en educación patrimonial

Hasta aquí hemos revisado algunas de las discusiones metodológicas en torno a los propósitos formativos y las metodologías de enseñanza que orientan la educación patrimonial tanto a nivel nacional como internacional. Las distintas publicaciones revisadas también permiten identificar los esfuerzos realizados en el plano nacional e internacional para mapear aquellas prácticas que resuenan con mayor frecuencia en el campo de la educación patrimonial.

En el caso de España, este esfuerzo se materializa en el trabajo que ha venido realizando los últimos años el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE). Fundado en el 2010, esta institución se ha convertido en un referente en educación patrimonial, por sus labores catalogando, investigando y difundiendo la educación patrimonial en el mundo. Desde el Observatorio se ha planteado que la educación patrimonial en su acepción contemporánea no puede pensarse sin el ciudadano, quien disfruta el patrimonio y lo valora por encontrar su identidad. Olaia Fontal, una de las principales investigadoras del Observatorio, plantea que el concepto de patrimonio tiene que subrayar la dimensión humana y centrar la mirada en el sujeto que proyecta valores sobre los bienes patrimoniales. Se desarrolla así una visión relacional de la educación patrimonial, que comprende que los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación patrimonial se construyen a medida que se entreteje un complejo entramado de relaciones y vínculos entre los estudiantes/públicos y los contenidos, y que el patrimonio se construye en la asociación entre bienes y personas<sup>67</sup>.

Con el objetivo de sintetizar algunas de las experiencias que emergen en la revisión de literatura, en esta sección se describen algunas prácticas educativas en torno a lo patrimonial. Lejos de pretender ser exhaustiva, esta selección tiene por propósito visibilizar prácticas que reúnen algunas características que la bibliografía destaca como relevantes y esenciales a la hora de pensar la educación patrimonial:

---

<sup>66</sup> Wallace-Casey, "Thinking historically in community history museums: A case study in contextual learning".

<sup>67</sup> Fontal y Marín-Cepeda, "El Observatorio de Educación Patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional".

- Prácticas educativas que traspasan las barreras de lo disciplinar y en ellas se integran distintos ámbitos del conocimiento a la hora de formar en torno al patrimonio: historia, entorno urbano, patrimonio inmaterial, arte, entre otros.
- Prácticas que se desarrollan en distintos espacios educativos, enfatizando con ello que la educación patrimonial puede ocurrir en un continuo, en el que la educación formal y no formal se combinan para generar experiencias de aprendizaje significativas.
- Prácticas que grafican cómo desde la educación patrimonial y a través del uso de elementos u objetos patrimoniales se puede contribuir a trabajar sobre problemáticas sociales que enfrentan las sociedades en el presente.
- Prácticas que más allá de la difusión de conocimientos, buscan aportar a la reflexión profunda y a la valoración de distintos elementos patrimoniales, con el propósito de fomentar en las distintas audiencias a las que se dirige la preservación y conservación patrimonial.

A modo de ejemplo, algunas de las actividades que aquí se presentan buscan promover el conocimiento, valoración y conservación del entorno urbano-arquitectónico. Al hacerlo, estas actividades generalmente tienen un componente histórico, es decir, además de lo arquitectónico-urbano, se busca que quienes participan de ellas comprendan el proceso socio histórico y cultural que condujo a la conformación de ciudades o espacios urbanos de ciertas características. Salidas pedagógicas o recorridos por el casco urbano, investigaciones sobre la arquitectura o un monumento específico, diseño y creación de modelos arquitectónicos, son algunas de las actividades mencionadas en investigaciones y en ponencias de congresos que tienen por propósito formar en torno al patrimonio arquitectónico de las ciudades.

Otras de las prácticas o programas educativos fomentan el reconocimiento, puesta en valor y preservación de costumbres, prácticas, ritos, producción artística, y otro tipo de manifestaciones de comunidades locales. Este tipo de experiencia favorece una mirada profunda e histórica y la puesta en valor de la o las culturas que son parte de lo local<sup>68</sup>.

**Uruguay Trabaja (Uruguay)** Escuela-taller de restauración patrimonial, donde se capacitó en restauración a un grupo de personas sobre los 18 años que se encontraban fuera del sistema educativo y sin trabajo. El grupo participó en la restauración del Museo de Arte Precolombino e Indígena. La experiencia le permitió al grupo de participantes ampliar sus conocimientos y habilidades en restauración patrimonial, así como su valoración sobre el patrimonio histórico-arquitectónico<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Hunter, "Heritage Education: What's Going On Out There?"

<sup>69</sup> Lucía Nigro, Lucía y Magdalena Muttono, "Uruguay trabaja y Girasoles: dos propuestas de escuela-taller. Inclusión de nuevos públicos", en Dirección De Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) (ed.), *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*. Santiago: DIBAM-CECA-CHILE, 2014.

**Investigación-acción en clases de bellas artes (Eslovenia)** Experiencia educativa en la que se buscaba fomentar en estudiantes de sexto grado actitudes de conservación hacia el patrimonio arquitectónico-cultural. Tres etapas formaban parte de la experiencia; en la primera, y con el objetivo de familiarizar con distintas materialidades, el estudiantado tenía que crear una maqueta de un estadio moderno. En la segunda etapa, y usando un software de diseño urbano, se reflexionó en torno al impacto de intervenciones arquitectónicas inapropiadas sobre el entorno urbano-cultural de las ciudades. En la última etapa, se visitó una iglesia local donde se revisaron pinturas y escultura, y tuvieron que elaborar sus propias obras de artes a partir de la observación en la iglesia para reflexionar sobre el valor de autenticidad y el valor único de piezas de artes en espacios conservados como la iglesia<sup>70</sup>.

**Bicipaseos patrimoniales (Chile)** Recorridos en bicicleta por la ciudad de Santiago, orientado al público en general, que tenían por objetivo dar a conocer y sensibilizar a la ciudadanía sobre problemáticas urbanas que se hacen visibles o materializan en el patrimonio urbano de la ciudad. Distintas temáticas sociales fueron abordadas en los bicipaseos -espacios de educación, poblaciones obreras, sitios de memoria, parques urbanos, por ejemplo- con el propósito de incentivar una reflexión sobre el entorno urbano. Esta actividad se desarrolló en distintas etapas, desde la planificación de la ruta y la construcción del guion para la actividad, hasta su implementación<sup>71</sup>.

**Alma Tallán (Perú)** Escuela-taller desarrollada con el objetivo de difundir en jóvenes entre 9 y 12 años el conocimiento de una técnica de tejidos de paja tradicional de la comunidad de Catacaos, y con ello aportar en la recuperación de esta tradición artesanal. Actividad se compone de una fase capacitación de quienes formarían a la juventud y de una fase de implementación de las actividades educativas en cinco sesiones (algunas temáticas y otras prácticas)<sup>72</sup>.

**Museo Afro-Brasil (Brasil)** Este museo tiene por objetivo visibilizar los aportes de la cultura africana a la construcción de la identidad brasilera. Este espacio busca contribuir a la deconstrucción de asociaciones negativas que vinculan la historia de africanos en Brasil principalmente a la esclavitud, narrativa que deja en un segundo plano las distintas formas en las que la cultura afro ha influido sobre la identidad brasilera (música, lenguaje, arte, alimentación, religiosidad). Para ello, en la exhibición permanente del museo se exponen variadas piezas de artesanía que reflejan la cultura africana en Brasil, además de presentar un recorrido histórico por la experiencia de africanos en Brasil, que aborda

---

<sup>70</sup> Potočnik, "Effective approaches to heritage education: Raising awareness through fine art practice".

<sup>71</sup> Aguayo, Nicolás y Claudia Arellano, "Bicipaseos patrimoniales: difusión y apropiación ciudadana del patrimonio cultural de Santiago", en Dirección De Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) (ed.), *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*. Santiago: DIBAM-CECA-CHILE, 2014.

<sup>72</sup> Diana Aguirre, "Alma Tallán: escuela para la recuperación de la técnica de tejido de sombrero para niños y jóvenes en La campiña- Narihualá (Catacaos-Perú)", en Fontal, Olaia, Alex Ibáñez Etxeberria, y Lorenzo Martín (ed.), *Reflexiones desde las experiencias: Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, Madrid: IPCE/OEPE, 2014, 823-32.



temáticas de esclavitud, religiosidad, cultura, arte, entre otras. El museo también exhibe piezas de arte contemporáneo desarrollados por artistas afro-brasileros<sup>73</sup>.

**Infancia y género en el museo (Chile)** En el Museo de la Educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile se implementó el programa “Género, ciudadanía y patrimonio” el que tiene por objetivo “apoyar la apropiación significativa de contenidos de los estudiantes, mediante acciones complementarias entre la escuela y el museo, y motivar instancias de reflexión, relacionadas con la equidad de género”<sup>74</sup>. En el marco de este programa se inscribe la iniciativa de infancia la que a partir de distintas actividades –un recorrido por el museo, el relato de historias de niños y niñas del siglo XX, la revisión de fotografías– busca aportar a la reflexión de niños y niñas en torno a la educación, los derechos de hombres y mujeres y los estereotipos de género. El museo cuenta además con otro tipo de actividades con perspectiva de género, tales como visitas guiadas, documentales que muestran participación de mujeres en movimientos gremiales, exposiciones con obras de mujeres, cuenta cuentos que abordan estereotipos de género, entre otros<sup>75</sup>.

## 2.6 La educación patrimonial en Chile

La educación patrimonial en el país ha sido estudiada desde distintas perspectivas. Más específicamente, el mapeo de estudios en el contexto nacional permite identificar publicaciones que reflexionan conceptualmente sobre la noción de educación patrimonial<sup>76</sup>, estudios sobre percepciones de actores educativos<sup>77</sup>, análisis de materiales curriculares y la presencia del patrimonio como eje temático en estos recursos<sup>78</sup>, investigación-acción que analiza experiencias educativas en patrimonio<sup>79</sup>, y un estudio que sistematiza prácticas en educación patrimonial<sup>80</sup>. ¿Qué nos esto sobre la trayectoria de la educación patrimonial en el contexto nacional? La bibliografía revisada da cuenta que la educación patrimonial en Chile ha sido promovida tanto desde la institucionalidad central por medio de programas y políticas que promueven la difusión y protección del patrimonio, así como por los territorios, a través de gobiernos locales y comunidades que han desarrollado iniciativas en la materia.

---

<sup>73</sup> Pereira de Matos, “Museo Afro-Brasil: acción educativa e inclusión social”.

<sup>74</sup> de la Jara, Irene y Fernanda Martínez, “Infancia y género en el museo”, en Dirección De Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) (ed.), *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*. Santiago: DIBAM-CECA-CHILE, 2014, 53.

<sup>75</sup> Idem.

<sup>76</sup> Ibarra, Bonomo, y Ramírez, “El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena”.

<sup>77</sup> Collao, Sánchez, y Fontal, “El Potencial educativo del patrimonio cultural de Valparaíso y su utilización como recurso pedagógico en las aulas de educación básica”.

<sup>78</sup> Aroca y Maturana, “Ciudad educadora: didáctica del patrimonio cultural de los derechos humanos desde una perspectiva controversial. Orientaciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en el contexto curricular chileno”.

<sup>79</sup> Montanares, Muñoz, y Vásquez, “Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile”.

<sup>80</sup> Ibarra, Luneke, y Ramírez, “Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local”.

Por un lado, se reconoce el valor de iniciativas surgidas desde el nivel central como el Programa Patrimonial Educacional de 2004 y la creación de la Red Patrimonio y Educación en el año 2006, que contribuyeron concretamente en visibilizar la temática del patrimonio en el espacio educativo y en el desarrollo de recursos pedagógicos para su uso en la sala de clases<sup>81</sup>. Otra iniciativa que busca contribuir en la difusión, valoración y protección del patrimonio desde el ámbito público es la creación de la Política de Desarrollo Urbano, que desde el año 2013 promueve la importancia del vínculo con el entorno en la formación de identidad y de la educación como medio para su valoración<sup>82</sup>.

Pese al impulso de estas y otras iniciativas para fomentar la difusión y valoración del patrimonio, los estudios revisados advierten que la educación patrimonial aún permanece como un ámbito formativo pendiente en las políticas curriculares. Más específicamente, se observa que lo patrimonial aún tiene baja presencia en el currículum oficial o bien aparece como un componente aislado, que es abordado principalmente desde las actividades extraprogramáticas<sup>83</sup>. El estudio de Collao, Sánchez y Fontal donde fueron consultados actores educativos del contexto formal y no formal en la ciudad de Valparaíso, llegó a conclusiones similares, constatando que la educación patrimonial ocurre principalmente en el espacio extraprogramático, enfatizando esta idea del carácter episódico o aislado de la formación en torno a lo patrimonial<sup>84</sup>.

En un contexto en el que persisten algunas barreras para abordar la educación patrimonial desde el contexto formal, distintos autores advierten la importancia y el rol estratégico que también tienen los territorios y autoridades locales fomentando el desarrollo de la educación patrimonial. El estudio de Collao, Sánchez y Fontal, por ejemplo, da cuenta que en la ciudad de Valparaíso las autoridades locales habían comenzado a promover esfuerzos locales de preservación del patrimonio<sup>85</sup>. En una línea similar, el análisis de experiencias en educación patrimonial realizado por Ibarra, Luneke y Ramírez da cuenta que la mayor proporción de iniciativas analizadas surge en el contexto local, con participación de gobiernos locales y/o actores del mundo privado<sup>86</sup>.

---

<sup>81</sup> Ibarra, Bonomo, y Ramírez, "El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena".

<sup>82</sup> Ibarra, Luneke, y Ramírez, "Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local", 251-52.

<sup>83</sup> Ibarra, Bonomo, y Ramírez, "El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena", 43; Aroca y Maturana, "Ciudad educadora: didáctica del patrimonio cultural de los derechos humanos desde una perspectiva controversial. Orientaciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente en el contexto curricular chileno", 89.

<sup>84</sup> Collao, Sánchez, y Fontal, "El Potencial educativo del patrimonio cultural de Valparaíso y su utilización como recurso pedagógico en las aulas de educación básica".

<sup>85</sup> Collao, Sánchez, y Fontal.

<sup>86</sup> Ibarra, Luneke, y Ramírez, "Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local".

La Política Nacional de Cultura (2017-2022), se reconoce también la importancia que tienen los territorios en la promoción del patrimonio en tanto se constituye como un referente que da sentido e identidad a las comunidades. Esta política subraya la relevancia de apoyar los procesos de apropiación del patrimonio entre las comunidades, de gestión descentralizada para aportar en la valoración y protección del patrimonio, y la producción de conocimiento sobre patrimonio<sup>87</sup>. En cuanto al ámbito educativo, esta política reconoce la importancia de reposicionar la educación patrimonial como un ámbito central para aportar al desarrollo humano, la diversificación de contenidos en los materiales curriculares, la promoción de recursos digitales innovadores para la educación en patrimonio y el fomento de la colaboración entre actores para favorecer la educación patrimonial<sup>88</sup>.

Previo a la publicación de los resultados del primer Catastro Nacional de Prácticas Educativas en Patrimonio Cultural, en 2021, uno de los ámbitos con menor evidencia disponible en el contexto nacional se refería al tipo de ámbitos patrimoniales y tipo de prácticas que se usan para abordar la formación en patrimonio<sup>89</sup>. El trabajo de Ibarra, Luneke y Ramírez que, mediante el análisis de sitios web y documentos caracteriza experiencias vinculadas al patrimonio, entrega algunas pistas al respecto. Más concretamente, el estudio da cuenta que los esfuerzos han estado concentrados en la dimensión material, inmueble y monumental del patrimonio. Respecto del tipo de actividades que más comúnmente se trabajan son talleres con las comunidades, rutas o circuitos patrimoniales y la elaboración de recursos materiales<sup>90</sup>.

El concepto de participación cultural desarrollado al alero del principal estudio de gran escala sobre cultura en Chile, la “Encuesta Nacional de Participación Cultural”, también entrega pistas para analizar la educación patrimonial en Chile. A diferencia del concepto consumo cultural, previamente utilizado para desarrollar la encuesta en mediciones anteriores, la noción de participación cultural permite ampliar la comprensión de cómo la ciudadanía se relaciona con la cultura, superando visiones más restringidas que la entendían sólo como asistencia y que enfatizan el rol de espectador pasivo. Asimismo, la noción de participación cultural permite avanzar en la inclusión de prácticas culturales diversas, no sólo vinculadas a la cultura legítima o las bellas artes, sino también prácticas vinculadas a ámbitos comunitarios. Con ello se profundiza la manera de comprender las diversas formas de identidad presentes en los contextos territoriales del país. Como señala Constanza Symmes, la noción de participación enfatiza la dimensión de involucramiento, la capacidad de intervenir en un determinado proceso, en un territorio, en ciertas acciones o decisiones, “la participación implica el reconocimiento de una

---

<sup>87</sup> Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA), *Política Nacional de Cultura 2017-2022. Cultura y desarrollo humano: derechos y territorio*. Santiago: CNCA, 2017.

<sup>88</sup> Consejo Nacional de las Culturas y las Artes CNCA.

<sup>89</sup> Subsecretaría del Patrimonio Cultural. *Diagnóstico sobre educación patrimonial en Chile*. Santiago: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021. Disponible en [www.cultura.gob.cl/publicaciones/](http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/)

<sup>90</sup> Ibarra, Luneke, y Ramírez, “Orientaciones técnicas para el desarrollo de programas en educación patrimonial en el ámbito local”.

diversidad de formas de experiencia cultural, los territorios en que se despliegan y la relación dinámica que entre ellas se dibuja”<sup>91</sup>.

Estas dos dimensiones del concepto de participación cultural pueden ser relevantes a la hora de pensar el campo de la educación patrimonial: la dimensión de involucramiento o rol activo de los participantes puede verse reflejada en diversas experiencias de educación patrimonial que efectivamente exigen de las audiencias su interacción, reflexión e involucramiento activo con el patrimonio. La interacción con el patrimonio en este tipo de experiencias puede entenderse así como una forma de participación cultural. Asimismo, la dimensión del concepto que alude a una mayor amplitud de prácticas culturales, a la apertura hacia la diversidad de formas de experiencia cultural, también es pertinente a la educación patrimonial, ya que en ella se conjugan diferentes tipos de patrimonio —material, inmaterial, natural, científico, etc.— lo que es consistente con la definición amplia de cultura presente en la noción de participación cultural.

---

<sup>91</sup> Symmes, Constanza, “La participación cultural como fundamento del tejido social: el horizonte de la nueva institucionalidad para las culturas, las artes y el patrimonio”, en Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA), *Encuesta nacional de participación cultural 2017*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2018, 24.

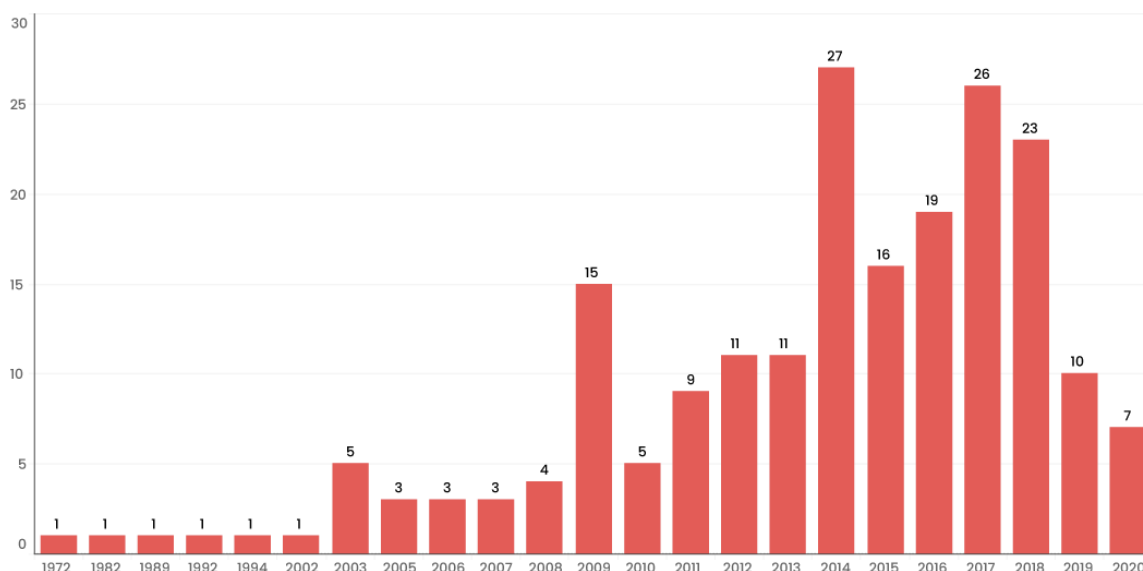
### 3. SOBRE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: PRINCIPALES ÁMBITOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta un breve balance sobre el campo de estudio de la educación patrimonial a nivel mundial, con el objetivo de complementar el estado del arte de la educación patrimonial, describiendo la evolución a lo largo del tiempo, las regiones territoriales que predominan en la producción de conocimiento en torno a este tema, y las principales líneas de investigación y temáticas que abordan las publicaciones, con foco en España, Chile y América Latina.

#### 3.1 Evolución del campo de la educación patrimonial

El ámbito de la educación patrimonial ha evolucionado y se ha diversificado en las últimas dos décadas. Fontal e Ibáñez-Etxeberría<sup>92</sup> han señalado que es un campo de investigación que se ha consolidado especialmente desde mediados de los 2000. Su análisis de publicaciones en bases de datos colección principal (WOS y SCOPUS) mostraba una concentración de producciones en España, Brasil y Estados Unidos. El barrido de publicaciones realizado para esta revisión bibliográfica también respalda esa idea. Como se observa en el gráfico 1, si bien se identificaron algunas publicaciones previas al 2000, es especialmente después del 2010 donde se concentra un mayor número de artículos o capítulos de libros que abordan de manera sistemática la educación patrimonial.

Gráfico 1. Publicaciones sobre educación patrimonial mapeadas según año.



Fuente: Elaboración propia a partir del barrido extendido (211 publicaciones mapeadas)

<sup>92</sup> Fontal y Ibáñez-Etxeberría, "La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto", 199.

Respecto a los lugares en los que este campo de investigación ha tenido más desarrollo, España es uno de los países con mayor volumen de producción en el tema (gráfico 1). Diversas razones explican el predominio de España en este campo de estudio. Fontal y Marín-Cepeda señalan que el apoyo institucional a la educación patrimonial en España se debe a que era uno de los países con mayor número de bienes declarados patrimonio de la humanidad por Unesco<sup>93</sup>. Para ello se diseñaron dos herramientas para potenciar las estrategias educativas en torno al patrimonio: el ya mencionado Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP).

Como ya se reseñó en la sección anterior, el OEPE se planteó como objetivo la labor de catalogación, investigación, difusión y transferencia de iniciativas de educación patrimonial. En ese marco, se desarrolló una base de datos que contiene una amplia muestra de programas de educación patrimonial, y tiene como objetivos principales el inventario, análisis y evaluación de acciones y programas educativos<sup>94</sup>. Por otro lado, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio es un instrumento que busca fortalecer la formación académica de los profesionales de la educación, gestores y demás agentes culturales; que promueve la interdisciplinariedad; que tiene un foco en la capacidad de adaptación a los múltiples contextos de aprendizaje, en la condición viva y cambiante del patrimonio; y que subraya la participación social y sensibilización en torno al patrimonio<sup>95</sup>.

La existencia de estos instrumentos de política pública institucionalizada le ha permitido a España avanzar en la sistematización e integración de la educación patrimonial como campo de la educación, potenciando la investigación y la producción de conocimiento<sup>96</sup>.

---

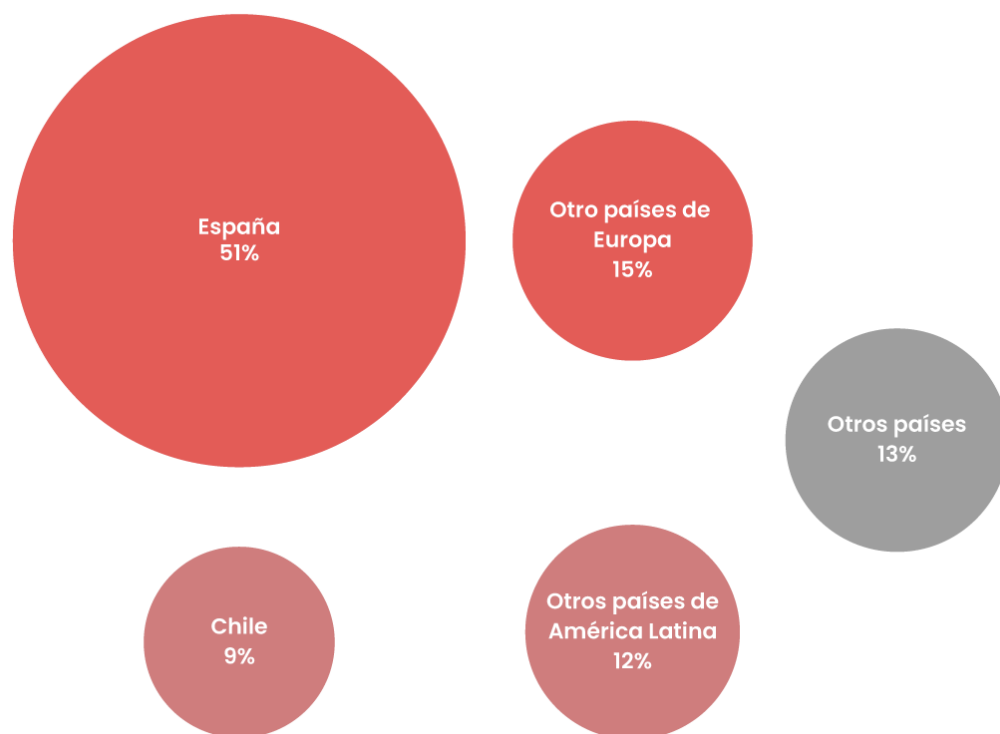
<sup>93</sup> Fontal y Marín-Cepeda, "El Observatorio de Educación Patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional", 262.

<sup>94</sup> *Ibíd.*, 263.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, 262.

<sup>96</sup> *Ibíd.*, 263.

Gráfico 2. Publicaciones sobre educación patrimonial mapeadas según país/región geográfica.



Fuente: Elaboración propia a partir del barrido extendido (211 publicaciones mapeadas)

### 3.2 Líneas de investigación sobre educación patrimonial

En el marco de este prolífico campo de investigación es posible identificar líneas prioritarias de estudio. Fontal e Ibáñez-Etxeberría<sup>97</sup> identifican un conjunto de producciones orientadas a la reconceptualización de la educación patrimonial, por un lado, y un foco en la investigación didáctico-contextual, orientado a la comunicación y difusión de experiencias de educación patrimonial, por otro. En el Gráfico 3, se observan los focos investigativos en la producción académica mapeada para esta revisión bibliográfica, así como otras líneas de investigación que incluyen el análisis de materiales curriculares y de concepciones de docentes, las cuales han sido identificadas también por otros autores que han realizado balances de este campo de estudio<sup>98</sup>.

<sup>97</sup> Fontal y Ibáñez-Etxeberría, "La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto", 205.

<sup>98</sup> Cuenca, "La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas", 2.

Gráfico 3. Publicaciones sobre educación patrimonial mapeadas según principal tema que aborda.



Fuente: Elaboración propia

Tal como señalaba Fontal e Ibáñez-Etxeberria<sup>99</sup>, existe un número importante de publicaciones que plantean conceptualizaciones en torno a la educación patrimonial, recorridos históricos, reflexiones y propuestas didácticas, entre otras.

Dentro de esta categoría se encuentran publicaciones desarrolladas en el marco del trabajo que realiza el OEPE, como “Educación patrimonial: retrospectiva y prospectiva para la próxima década”<sup>100</sup> y discusiones conceptuales sobre nuevas dimensiones de la educación patrimonial como “La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria”<sup>101</sup>. En el ámbito latinoamericano un ejemplo de este tipo de publicaciones lo encontramos en los aportes de Valentina Cantón, quien desarrolla una propuesta de periodización de la educación patrimonial en México<sup>102</sup> y releva la importancia de la identidad como elemento central de la educación patrimonial<sup>103</sup>.

<sup>99</sup> Fontal y Ibáñez-Etxeberria, “La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto”, 205.

<sup>100</sup> Fontal, “Educación patrimonial”.

<sup>101</sup> Mónica Trabajo y Jose Mª Cuenca, “La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria”.

<sup>102</sup> Cantón, Valentina, “Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa”, *Correo del maestro*, No. 209 (2013): 30-46.

<sup>103</sup> Cantón y Valentina, Orlando José González, “Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa”, *Correo del maestro*, No. 161 (2009): 39-45.



Otra línea de investigación tiene que ver con la sistematización y presentación de experiencias de educación patrimonial, generalmente, a cargo de los propios implementadores de ellas. En este tipo de publicaciones se tiende a describir iniciativas realizadas en contextos no formales de educación, como museos u organizaciones comunitarias. Para el caso Chile, un gran corpus de ejemplos en esta línea se encuentra en las distintas versiones del Congreso Educación, Museos y Patrimonio que organizaba la DIBAM (actualmente Servicio Nacional del Patrimonio Cultural). Los trabajos presentados en las distintas versiones del seminario dan cuenta de múltiples experiencias de educación patrimonial, implementadas en diferentes contextos (museos, sitios de memoria, urbe, medio natural, etc.), utilizando variados enfoques y marcos conceptuales<sup>104</sup>.

El análisis de las concepciones que tienen los docentes respecto a la enseñanza del patrimonio también es un ámbito de estudio frecuente en este campo de investigación, y suele referir a la educación patrimonial que se desarrolla en contextos formales. Este tipo de producciones analiza las definiciones, conocimientos y perspectivas de este agente clave en las prácticas de educación patrimonial, examinando cómo sus creencias y nociones median los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, en Chile se ha examinado las percepciones de profesores en formación sobre distintas estrategias de enseñanza que permitan transmitir el valor del patrimonio en las salas de clases<sup>105</sup>.

El estudio del uso de tecnologías de información y comunicación como recurso y contexto para la educación patrimonial también se ha convertido en un foco de interés en las últimas décadas, con publicaciones que presentan resultados sobre intervenciones que incluyen estas herramientas en la educación patrimonial, o investigaciones sobre su aporte a distintos objetivos de aprendizaje<sup>106</sup>.

Con una menor presencia fueron identificadas publicaciones como manuales u orientaciones de política pública, que en este levantamiento aparecieron asociadas a

---

<sup>104</sup> Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM), *II Congreso Educación, Museos & Patrimonio: Juventud, museos y patrimonio*, Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2007; Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM), *III Congreso Educación, Museos & Patrimonio: Aprendizaje en espacios alternativos de educación patrimonial*, Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2009; Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM), *IV Congreso Educación, Museos & Patrimonio: Memorias de hoy, aprendizajes del futuro*, Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2011; Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM), *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*, Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2014; Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM), *VI Congreso Educación, Museos & Patrimonio: Calidad, equidad e inclusión: el aporte desde la educación no formal*, Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2016; Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM), *VII Congreso Educación, Museos & Patrimonio: Decir lo indecible*, Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2018.

<sup>105</sup> Montanares, Muñoz, y Vásquez, "Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile".

<sup>106</sup> Martín, *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*; Antonaci, Ott, y Pozzi, "Virtual museums, cultural heritage education and 21st century skills".

organizaciones como Unesco y la Unión Europea; análisis curriculares y libros de texto estudiados como elementos que condicionan procesos de enseñanza, aprendizaje y comunicación del patrimonio; y publicaciones que presentan resultados de procesos investigación-acción o estudios de caso con un enfoque cualitativo sobre educación patrimonial.

Otra línea de investigación guarda relación con el análisis de la relación entre educación patrimonial y turismo. En el contexto europeo, Ávila y Matozzi señalan, por ejemplo, que el patrimonio ha tenido un papel en las sociedades contemporáneas europeas como parte de las actividades de la cultura del ocio, en donde la vinculación de las personas con el patrimonio aparece como una práctica de consumo cultural ligada especialmente al turismo a gran escala<sup>107</sup>. En esta relación turismo y educación patrimonial también se ha planteado el papel de la tecnología, y cómo esta se ha usado para facilitar los procesos educativos en patrimonio, a través de guías de turismo, audio guías, pantallas interactivas, aplicaciones móviles<sup>108</sup>. En el contexto latinoamericano, se ha señalado que el turismo juega un papel en la preservación del patrimonio cultural. Sánchez describe como en México la formación técnica y profesional en turismo ha ido evolucionando desde la década de los noventa, avanzando hacia una mayor centralidad del patrimonio cultural en los programas de estudio. El turismo aparece así como un espacio de implementación de la educación patrimonial, que tiene la capacidad de atraer visitas y activar economías locales, a la vez que concientizar sobre la importancia de salvaguardar el patrimonio cultural<sup>109</sup>.

En el contexto chileno, Urzúa y Alegría han descrito cómo la educación patrimonial puede ser un elemento central dentro de la oferta turística de un territorio, pues permite presentar características históricas y culturales de una localidad que pueden ser atractivas para potenciales visitantes. A partir de un estudio de caso -la educación patrimonial que tiene lugar en los museos del Valle de Aconcagua- los autores muestran cómo el fortalecimiento de la red de instituciones vinculadas a la enseñanza de un patrimonio local (por ejemplo, museos) puede redundar en un mayor desarrollo local a través del turismo<sup>110</sup>.

El análisis del corpus bibliográfico mapeado para este estudio muestra, tal como se ha señalado en otros balances del campo<sup>111</sup>, que el análisis de las concepciones y representaciones de estudiantes, así como la investigación empírica en torno a prácticas

---

<sup>107</sup> Ávila y Mattozzi, "La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía".

<sup>108</sup> Mendoza, Baldiris, y Fabregat, "Framework to heritage education using emerging technologies".

<sup>109</sup> Sánchez, Martha, "20 años de enseñanza del patrimonio en la carrera de licenciado en turismo de la universidad de Guadalajara, México", en Fontal, Olaia, Alex Ibáñez Etxeberria, y Lorenzo Martín (ed.), *Reflexiones desde las experiencias: Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, Madrid: IPCE/OEPE, 2014, 309-18.

<sup>110</sup> Urzúa, Cristian y Luis Alegría, "Diagnóstico y desafíos para el desarrollo turístico de los museos del Valle de Aconcagua, Chile", *Persona Y Sociedad* 1, No. 32 (s. f.): 98-121.

<sup>111</sup> Cuenca, "La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas".

y programas de educación patrimonial tiene una escasa representación en este campo. En esa dirección, se ha señalado que dentro de las líneas de trabajo prioritarias se encuentra el análisis de concepciones, expectativas, conocimientos y necesidades del alumnado; la necesidad de profundizar en el análisis y diseños de programas de formación docente; y el estudio empírico y sistemático de prácticas de educación patrimonial, que consideren aspectos tales como las interacciones entre estudiantes-profesores y la mediación de diferentes recursos didácticos<sup>112</sup>.

En relación con el campo de la educación patrimonial en Chile, el documento “Tramas de la diversidad. Reflexiones, debates y propuestas en torno al patrimonio en Chile”<sup>113</sup> entrega algunas pistas para profundizar en la evolución del campo de la educación patrimonial en el país. Este libro sistematiza los resultados de distintos ejercicios participativos realizados con actores de la sociedad civil para diagnosticar y realizar propuestas sobre patrimonio en Chile. Un primer punto señalado a propósito del campo de la educación patrimonial en Chile, es el papel que este juega para fortalecer la toma de conciencia, la transmisión de conocimientos y la elaboración identitaria en relación al patrimonio<sup>114</sup>. Sin embargo, a pesar de su importancia, se reconocen una serie de nudos problemáticos que han tensionado el desarrollo de la educación patrimonial en Chile.

Dentro de los obstáculos que enfrenta este campo educativo se encuentra la falta de especificación, de recursos y organismos que deberían hacerse cargo de la educación patrimonial en Chile. Se señala además que, en el ámbito de educación formal, la organización curricular a través de asignaturas implica un problema, ya que la enseñanza patrimonial no se reduce a una sola dimensión, exigiendo un trabajo interdisciplinario que es poco frecuente en la cultura escolar nacional<sup>115</sup>.

Otro nudo problemático se encuentra en la noción centralista y homogeneizante de país que dificulta la enseñanza de diversas culturas y costumbres. Se señala que al momento de pensar la educación patrimonial se tienen que promover iniciativas que recuperen lo local y reconozcan patrimonios diversos. Es importante que las propuestas curriculares se adapten a las personas y contextos, y así consolidar aprendizajes más significativos.

En el campo de la educación patrimonial en Chile, también se advierte la falta de una sistematización de las experiencias innovadoras y significativas que abordan educación y patrimonio. Sistematizar las iniciativas permitiría tener antecedentes y fuentes de inspiración para futuras acciones y avanzar en la consolidación del área<sup>116</sup>. Junto a ello se reconoce una falta de seguimiento de las iniciativas, escasa continuidad, poca

---

<sup>112</sup> *Ibíd.*, 10.

<sup>113</sup> Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA), *Tramas de la diversidad. Reflexiones, debates y propuestas en torno al patrimonio en Chile*, Santiago: Coloquios Regionales de Patrimonio Cultural 2016-2017, 2017.

<sup>114</sup> Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA), 309.

<sup>115</sup> *Idem.*

<sup>116</sup> *Ibíd.*, 317.

perspectiva de largo plazo y la interrupción de proyectos al no contar con apoyos o recursos de manera sostenible.

En el ámbito no formal de la educación patrimonial, si bien existen variados espacios culturales que generan instancias de mediación e interacción, se plantea como diagnóstico que se requiere un mayor desarrollo de las áreas didácticas, interactivas y de sensibilización en la mayoría de los museos y bibliotecas, para que estas puedan contribuir a la educación patrimonial, tanto en el contexto formal como no formal.

Finalmente, dentro de las propuestas para avanzar y fortalecer en la educación patrimonial en Chile, se menciona la necesidad de diseñar e implementar en los programas educativos un núcleo del patrimonio, de construir políticas que potencien la articulación de la escuela con el entorno, de abordar la educación patrimonial con el uso de las nuevas tecnologías, recoger y sistematizar experiencias educativas vinculadas al patrimonio<sup>117</sup>.

### 3.3 Énfasis temáticos en la investigación en educación patrimonial

Por último, para explorar los variados énfasis que puedan observarse en las temáticas investigativas según región, se desarrolló un análisis de las palabras clave más frecuentemente usadas en los títulos de las publicaciones mapeadas para esta revisión bibliográfica. El gráfico 4 presenta los resultados de dicho análisis, sugiriendo algunas diferencias sobre todo al comparar la producción española en relación con la chilena y latinoamericana.

En España, por ejemplo, aparecen con mayor centralidad términos vinculados a prácticas de enseñanza y a la educación formal (“didáctica”, “ciencias sociales”, “secundaria”, “primaria”). Se observa también la recurrencia del concepto “ciudadanía”, que refleja la preocupación por vincular educación patrimonial y formación ciudadana, así como términos afines a “concepciones” y “materiales” que dan cuenta del tipo de investigación empírica que se realiza en ese país.

En cambio, en América Latina, incluyendo Chile, se observa una predominancia de publicaciones que abordan el contexto no formal por sobre el formal (el término “museo” tiene mayor frecuencia en ambas nubes de palabras). La centralidad de la palabra “experiencia” también da cuenta del tipo de publicaciones que caracteriza más al campo de estudio en esta región que, gracias a iniciativas como los Congresos de Educación y Patrimonio organizados por la DIBAM, potenciaban la comunicación y difusión de experiencias concretas de educación patrimonial por parte de sus propios implementadores. Por último, términos clave como “memoria”, “derechos humanos”, “historia”, “local”, dan cuenta de algunos de los énfasis temáticos presentes en las

---

<sup>117</sup> Ibíd., 318.

publicaciones de la región. Esta presencia diferenciada de conceptos se puede asociar a una menor producción de estudios empíricos en Latinoamérica, en comparación con España donde términos como análisis e investigación son más prevalentes.

Gráfico 4. Nubes de palabras con los términos más frecuentes en los títulos de las publicaciones mapeadas, según país o región geográfica.



Fuente: Elaboración propia.

## 4. CONCLUSIONES

Esta revisión bibliográfica permitió abordar algunos ejes claves que sirven de base para contextualizar los resultados del Catastro de Educación Patrimonial en Chile. Se profundizó en los enfoques teóricos y metodológicos de la educación patrimonial como ámbito formativo y se identificaron los principales focos y líneas de investigación de la educación patrimonial como campo académico de estudio.

Respecto a la noción de patrimonio cultural, se constató cómo durante el siglo XX se observa una instalación y consolidación de la noción de patrimonio cultural. Los sucesivos instrumentos internacionales dan cuenta de la progresiva importancia que adquiere el patrimonio cultural, y compromiso que adquieren los Estados de protegerlo y ponerlo en valor a través de distintas estrategias y políticas. En ese marco, las acciones formativas y de sensibilización asociadas a la educación patrimonial aparecen como un eje clave para materializar ese compromiso.

La noción de patrimonio se ha ido ampliando paulatinamente en el tiempo, desde un origen mayoritariamente vinculado a la idea proteger elementos materiales significativos para la identidad e historia de una nación, a una concepción más compleja, donde una mayor diversidad de elementos tanto materiales como inmateriales – naturales, arquitectónicos, sociales, culturales, entre otros– pueden ser entendidos como parte del patrimonio de un territorio.

La expansión conceptual más importante de la noción de patrimonio ocurre en el siglo XX, vinculada principalmente a la aparición de instrumentos regulatorios –tales como la Carta Internacional de Venecia (1964), la fundación del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (1970), y la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972)– que contribuyeron en la profundización de las áreas que se entienden por patrimonio, y en la definición de responsables para su protección y conservación. Otro hito relevante en la ampliación del concepto lo constituye la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, que explícitamente expande la definición de patrimonio al incluir lo intangible (2003).

Este proceso de transformación en la noción de lo patrimonial deja entrever la importancia y necesidad de ir revisando este tipo de definiciones en función de los cambios que experimenta la sociedad, y con ello, lo que es valorado para ser conservado, protegido y transferido a futuras generaciones. En la actualidad, lo patrimonial se encuentra no sólo en elementos del pasado, sino que también forma parte de nuestro presente, y las comunidades son reconocidas como agentes relevantes a la hora de establecer qué elemento u objeto es patrimonial. La noción de “patrimonialización” es un ejemplo del énfasis que se pone en el papel de las personas y las comunidades en las prácticas de hacer y comprender lo patrimonial.

En el caso de Chile en particular, la revisión de literatura provee antecedentes que permiten datar la preocupación por mantener el patrimonio nacional desde inicios del siglo XX, con la creación del Consejo de Monumentos Nacionales y la DIBAM (1925 y 1929, respectivamente). Este interés por generar una institucionalidad que permita aportar en el reconocimiento, conservación y protección patrimonial se ve también reflejado en la ratificación de la convención de la Unesco en el año 1980, en la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el 2003, y en la reciente creación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Más allá de la institucionalidad que ha sido creada para proteger y salvaguardar el patrimonio, uno de los aprendizajes de la revisión de literatura dice relación con la importancia que, al menos a nivel declarativo, ha tenido la educación patrimonial desde la Convención de la Unesco de 1972, donde se establece que el componente formativo es esencial para garantizar la protección del patrimonio.

En términos transversales, predomina una concepción sobre educación patrimonial que la entiende como aquellas experiencias de aprendizaje donde un elemento patrimonial es un objetivo educativo en sí mismo, un contenido o un recurso para abordar otros ámbitos, problemáticas sociales, o propósitos de aprendizaje. Bajo esta noción de lo patrimonial -pensado como fin educativo en sí mismo, o como recurso para lograr aprendizajes asociados- los propósitos formativos a los que contribuiría la educación en patrimonio son múltiples: para conocer, para desarrollar habilidades, actitudes de valoración y de protección del patrimonio, aspectos identitarios, entre otros.

Esta diversidad en términos de propósitos formativos también se ve reflejada en la pluralidad de aproximaciones didácticas para la implementación de la educación patrimonial. Algunos autores advierten que este mayor dinamismo y exploración ocurriría principalmente en contextos educativos no formales de educación patrimonial, tales como museos u otros espacios de conservación patrimonial, donde las audiencias tienen un rol activo y se encuentran en el centro del proceso de aprendizaje. Hay estudios, sin embargo, que presentan evidencia contraria, afirmando que esta idea más constructivista constituye una aspiración o elemento declarativo más que traducirse en la práctica educativa en sí misma.

La revisión bibliográfica también permitió profundizar algunos ejes que pueden caracterizar la didáctica de la educación patrimonial, dando cuenta que ésta puede tener un carácter más disciplinar o multidisciplinar. En esa línea, algunos autores argumentan la necesidad de traspasar las barreras disciplinares a la hora de trabajar con elementos u objetos patrimoniales, y así explorar el fenómeno de una manera compleja, considerando las aristas históricas, naturales, sociales, culturales, filosóficas, entre otras.

También se mapearon las diversas formas de enseñar lo patrimonial que han sido analizadas en este campo de estudio. De este modo, se identificaron y describieron las diferentes prácticas educativas que son parte del repertorio de la educación patrimonial. En ese marco, se constató cómo algunos autores subrayan que las experiencias de aprendizaje vinculadas al patrimonio idealmente debieran tener un carácter activo e interactivo y centrado en los aprendices.

En cuanto a la implementación de la educación patrimonial en Chile, la evidencia muestra que es un ámbito educativo que está poco presente en el currículum nacional y que, por lo mismo, enfrenta algunas dificultades para ser trabajado con mayor énfasis en la educación formal. Los estudios muestran, por otro lado, que actores vinculados al mundo educativo en los territorios han sido agentes claves en el desarrollo de iniciativas en esta materia.

Finalmente, la revisión permitió constatar que existe poca evidencia disponible a nivel agregado para entender cómo se implementa la educación patrimonial en la actualidad. Si bien ha habido esfuerzos por documentar experiencias educativas desarrolladas por distintas organizaciones, son escasos los estudios que analizan transversalmente estas experiencias educativas en patrimonio.



